

JADWIGA KOWALIKOWA

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

Wiedza o języku jako takim – nieodzowny składnik szkolnej edukacji językowej

Na gruncie szkolnej edukacji językowej spotykają się ze sobą językoznawstwo z dydaktyką, nauka z nauczaniem. Każda z dziedzin wnosi we wspólny obszar własne pryncypia i własne problemy, wymagając ich uwzględniania w działaniach rozmaitych podmiotów, w ich formułowanych celach i przewidywanych oraz oczekiwanych rezultatach. Działania te są podejmowane z myślą o rozwijaniu u uczniów trzech kompetencji – a mianowicie językowej, komunikacyjnej oraz tekstowej. Zetknięcie się ze sobą dwóch kategorii stanowisk i preferencji powinno w interesie potencjalnych beneficjentów nauczania i uczenia się generować sprzyjającą skuteczności wymienionych procesów synergię. Jej osiągnięcie oznacza zaś konieczność neutralizowania ewentualnych różnic. Najczęściej ujawniają się one w ocenie roli wiedzy o języku jako takim, postrzeganej jako składnik przywołanych kompetencji, które jako efekty wymienionych procesów odznaczają się złożonym charakterem. Każda z nich łączy w sobie znaczenia takich wyrazów i wyrażeń, jak: rozumieć, wiedzieć, umieć, stosować (adekwatnie do konkretnych potrzeb), oceniać, wybierać (celowo i świadomie), chcieć, działać.

W tradycji szkolnej funkcjonują obok siebie trzy pojęcia, których znaczenie bywa w codziennym obiegu utożsamiane jako *ogólna wiedza o języku*, a mianowicie: gramatyka, nauka o języku oraz kształcenie językowe.

Pierwsze z nich utrwaliło się we wspomnianym obiegu szczególnie mocno. Funkcjonuje bowiem do dzisiaj, mimo iż w pewnych okresach gramatyki rozumianej zgodnie z definicją słownikową – czyli jako morfologia oraz składnia, niemal wcale nie było. Tradycję warto jednak uszanować. Dlatego w dalszych częściach tekstu będzie pojawiać się słowo *gramatyka* zawsze w rozszerzonym i uogólniającym znaczeniu wiedzy teoretycznej.

W temacie rozważań wyrażonym w tytule artykułu mieszczą się jednocześnie bezpośrednio sformułowane przekonanie oraz obecny pośrednio postulat. Językoznawcy zgodzą się zapewne z obydwoma. Może nawet uznają, iż ich słusność jest tak oczywista, że nie wymaga ogłaszania. Natomiast w przypadku dydaktyków języka takiej jednomysłności może nie być, zwłaszcza w odniesieniu do kategorii *nieodczowność*. Wyrażane przez nich w rozmaitych wypowiedziach poglądy świadczą o różnicach w rozumieniu wymienionego pojęcia i wyznaczaniu zakresu jego znaczenia. Świadczą o tym głosy w wielokrotnie podejmowanych dyskusjach, przybierających co pewien czas na intensywności, wokół roli i miejsca w szkole tzw. gramatyki rozumianej jako wiedza. Różne były także stanowiska nauczycieli, od których w ostateczności zależy formułowanie tematów lekcyjnych. Znaleźli się wśród nich poloniści szkolni, którzy z pewnym rodzajem ulgi przyjęli koncepcję tzw. nauki o języku marginalizującej wiedzę o nim. Usprawiedliwiała bowiem ich decyzję ograniczającą liczbę godzin poświęconych wymienionej problematyce, powołując się na niedostatki czasowe, programy nauczania przepełnione materiałem z zakresu literatury oraz na brak zainteresowania „gramatyką” ze strony uczniów. Dla zaznajomienia się z argumentacją jej z jednej strony obrońców, a z drugiej krytyków wystarczy m.in. sięgnąć do licznych numerów czasopisma *Polonistyka* z lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia. Natomiast o wyposażanie wychowanków w gruntowną wiedzę o polszczyźnie dopominali się konsekwentnie nauczyciele języków obcych. Chcieli w niej bowiem słusznie widzieć potrzebną i realnie istniejącą płaszczyznę odniesienia dla własnej glottodydaktycznej pracy. W spór zostali również wciągnięci, niezależnie od ich woli i przekonań, twórcy szczegółowych programów nauczania przedmiotu o tradycyjnej nazwie *język polski*, konkretyzujący zapisy Podstawy Programowej opracowywanej zgodnie z oficjalnie „zadekretowaną” koncepcją edukacyjną. W gronie jej realizatorów znaleźli się również autorzy podręczników i innych materiałów dydaktycznych, np. poradników metodycznych, zbiorów ćwiczeń i tzw. scenariuszy lekcyjnych.

Postulatywny wymiar tytułu niniejszego tekstu konkretyzuje się w kontekście opinii kwestionujących potrzebę zajmowania i tak już bardzo ograniczonego czasu uczniów wiedzą o systemie mowy ojczystej, skoro posługując się nią od pierwszych miesięcy życia, tworzą wypowiedzi zgodne z zasadami budowania zdań, odmiany wyrazów, doboru słownictwa. Treść dezyderatu ma mianowicie uczynić z przeciwników nauczania gramatyki jego świadomych zwolenników. Ma ich przekonać, że bez wiedzy nie może powstać żadna umiejętność – tzw. umysłowa, i żadna też nie stanie się bez niej sprawnością, nie przekształci się w tzw. kompetencję. Jej doskonalenie i rozwój wymaga odpowiedzi na pytania: dlaczego?, po co?, w jaki sposób? Aby ich udzielić, trzeba zdobyć określone informacje, czyli wiedzę, czy to nabytą wcześniej jako podstawa i punkt wyjścia podejmowanych działań, czy też przybierającą postać późniejszej refleksji o charakterze komentarza, opisującej i wyjaśniającej operacje wykonywane na zasadzie naśladowania zachowań innych podmiotów – jak to dzieje się np. w przypadku procesu naturalnej akwizycji języka przez dziecko. W celu przekonania nieprzekonanych sięgnięto przede wszystkim po argumenty wyprowadzone z obserwacji, analizy i oceny wypowiedzi językowych współczesnych Polaków, tworzonych, nadawanych i odbieranych w rozmaitych sytuacjach, w których w sposób naturalny, a zarazem wyrazisty ujawniają się niedostatki w obrębie wspominanych już wcześniej trzech kompetencji: językowej (w rozumieniu edukacyjnym), komunikacyjnej oraz tekstowej. Wyniki wymienionych operacji skonfrontowano z zasadami poprawnościowymi, z założeniami dydaktyki ogólnej jako podstawy teoretycznej nauczania i uczenia się, z pryncypiami, celami i dorobkiem szkolnej edukacji językowej. Przy formułowaniu wniosków, wskazujących na zasadność poglądu przedstawionego w tytule artykułu, wzięto pod uwagę zarówno wymiar pragmatyczny, jak i etyczny ujawnionych potrzeb przywrócenia wiedzy o języku należnego jej w szkolnej edukacji miejsca oraz rangi adekwatnej do jej roli i znaczenia.

Patrząc na stosunek dydaktyków języka do roli i miejsca gramatyki w edukacji szkolnej, można wyodrębnić kilka faz. Pierwsza to okres pełnej akceptacji, uznawania jej nauczania za podstawę szkolnego kształcenia językowego. Druga to czas krytyki i polemiki z tradycją. Trzecią zwiastują pewne sygnały złagodzenia niechęci i przywracania do łask – dające się odczytać np. z dokumentów o charakterze programowym, a także z niektórych podręczników. Za tego rodzaju sygnał należy uznać postulat rozwijania świadomości językowej uczniów, której nie da się kształtować bez

wiedzy o tym, jaki jest sam język i co za pośrednictwem jego składników można osiągnąć, tworząc tekst i uczestnicząc w komunikacji interpersonalnej. Należy mieć nadzieję, że ta nieśmiała i pośrednia zapowiedź zawarta między innymi w do niedawna obowiązującej Podstawie Programowej spełni się – znajdując przełożenie zarówno na teorię dydaktyczną, jak i na jej praktyczną realizację.

Odrodzona po roku 1918 polska szkoła doceniała w pełni od pierwszej chwili potrzebę kształcenia językowego. Jego wcielana w życie koncepcja została wypracowana w toku dyskusji rozpoczętej, gdy jeszcze trwała pierwsza wojna światowa. Była wspólnym dziełem wszystkich uczestników tej debaty: naukowców, nauczycieli, ludzi pióra, kultury oraz przedstawicieli wszystkich kręgów społecznych, którym niezależnie od wykonywanego zawodu i zajmowanego stanowiska leżał na sercu los polskiej oświaty. Jej twórcy mieli świadomość pilnych potrzeb edukacyjnych wynikających z niedoskonałości polszczyzny – zwłaszcza wśród mieszkańców tych zaborów, w których osoby posługujące się mową ojczystą, wyrugowaną ze szkoły i urzędu, podlegali represjom oraz szykanom. Dostrzegając zaniebdania w wychowaniu językowym, skutkujące określonymi błędami oraz wykolejeniami naruszającymi normę poprawnościową, pragnęli walczyć z nimi za pośrednictwem działań zarówno terapeutycznych, jak i profilaktycznych, rozmieszczając odpowiednio punkty ciężkości w programach nauczania. Odwoływali się przy tym do rodzimej tradycji oświatowej, zwłaszcza do reformy Komisji Edukacji Narodowej, do dorobku szkół galicyjskich działających bez ograniczeń w okresie tzw. autonomii, a także do indywidualnych doświadczeń nauczycieli, którzy wbrew zakazom obcych władz starali się ustrzec dzieci i młodzież przed skutkami oficjalnej rusyfikacji i germanizacji. Szukali umocowania i wsparcia w najnowszych teoriach lingwistycznych, we współczesnych poglądach w psychologii i pedagogice. Doceniali rolę naśladowania wzorców i autorytetów w zakresie posługiwania się polszczyzną piękną i poprawną: pisarzy, aktorów i, co oczywiste, nauczycieli. Zawdzięczamy im powstanie dydaktyki języka polskiego jako dyscypliny naukowej, rozwój kultury języka, wysoki poziom szkolnej edukacji dzięki wiedzy i kompetencji nauczycieli, twórców programów nauczania, autorów podręczników i poradników, krzewienie miłośnictwa polszczyzny wśród dorosłych Polaków za pośrednictwem popularyzowania zasad poprawnego mówienia i pisanie w języku polskim.

Szkoła w okresie dwudziestolecia międzywojennego przyjmowała na siebie ponadto obowiązek podniesienia poziomu poprawności językowej

w tych środowiskach, które w związku z odzyskaniem niepodległości i demokratyzacją życia społecznego aspirowały do uczestnictwa w kulturze, wykazując aktywność komunikacyjną w sytuacjach wymagających posługiwania się staranną odmianą polszczyzny. W związku z tym dydaktyka językowa musiała znaleźć skuteczne metody ułatwiające uczniom posługującym się dotąd gwara przełączanie się na nieznany sobie kod. Szczególnej troski ze strony nauczycieli, a także niezbędnych kwalifikacji wymagała codzienna praca z dziećmi, dla których język polski nie był mową ojczystą, a trzeba pamiętać, iż w II Rzeczypospolitej żyły i zdobywały wykształcenie liczne mniejszości narodowe. Za niezbędne do rozwiązywania wszystkich trudności, jakich nastrećzały zasygnalizowane problemy, uznano wyposażanie uczniów w wiedzę o języku na wszystkich szczeblach edukacji. Jako tzw. nauka o języku pojawiła się w programach nauczania gramatyka. Zaznajamianie z cechami języka, z jego składnikami i regułami łączenia ich ze sobą odbywało się zarówno za pośrednictwem nowych informacji, jak i przez mentalizację osobistego doświadczenia uczniów w zakresie komunikacji werbalnej. Towarzyszyło mu kładzenie akcentu na zagadnienia stanowiące tradycyjnie przedmiot zainteresowań kultury języka. Doskonaleniu wypowiedzi miały zaś służyć wyodrębnione jako autonomiczny dział szkolnej edukacji polonistycznej tzw. ćwiczenia w mówieniu i pisanu. Przyjęte rozwiązania świadczą o tym, iż wiedzy nie przeciwstawiano umiejętnościom, lecz traktowano w sposób komplementarny naukę o języku jako takim oraz doskonalenie jego użycia. Ta równowaga okazała się bardzo korzystna w wychowywaniu i kształceniu. Wśród absolwentów szkół wszystkich szczebli znalazło się wielu autentycznych miłośników oraz propagatorów polszczyzny pięknej i starannej.

Przedstawiona koncepcja kształcenia językowego, której teoretyczne podstawy i metodyczne implikacje stworzyli przede wszystkim Zenon Klemensiewicz oraz Stanisław Szober, obowiązywała także po roku 1945. Za kontynuatorów ich dzieła należy uznać działających po drugiej wojnie światowej m.in. Jana Tokarskiego i Michała Jaworskiego. Sytuacja znalazła odzwierciedlenie zarówno w programach, jak i podręcznikach. Od połowy lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku zaczęto poszukiwać innego modelu edukacyjnego, odchodząc od teoretycznych umocowań w strukturalizmie, a odwołując się jako do płaszczyzny naukowych zakotwiczeń do teorii komunikacji oraz pragmatyki językowej. Punkt ciężkości przesunął się wyraźnie w kierunku doskonalenia procesu porozumiewania się oraz obsługujących go wypowiedzi, za których pośrednictwem dokonywała się

realizacja określonych celów, intencji i wzorów aktów mowy. Niewątpliwie ta reorientacja wspierała praktyczne działania językowe. Jej zwolennicy podnosili zainteresowanie uczniów zaproponowanym sposobem doskonalenia mówienia i pisanía, dzięki któremu edukacja zbliżyła się do tzw. życia. Odnotowywali wzrost ich aktywności jako nadawców i odbiorców. Ale sposób ten nie sprzyjał analizie tekstu, a następnie jego interpretacji. Nie kształcił znawców tworzywa językowego zwracających uwagę na to, w jaki sposób utkana jest z rozmaitych składników języka płaszczyzna wyrażania tekstu. Zaczęło dawać o sobie znać ryzykowne, a z dydaktycznego punktu widzenia wręcz błędne przeciwstawianie wiadomości umiejętnościom. Gramatykę uznano za niepotrzebny balast. W praktyce w szczególnie niekorzystnej sytuacji znalazła się w szkole średniej nauka o samym języku.

Po latach marginalizacji gramatyki jako składnika szkolnej edukacji językowej ujawniły się negatywne skutki jej jednostronności. Dały znać o sobie jako niedostatki w zakresie kompetencji językowej oraz tekstowej. Ucierpiała poprawność w zakresie budowania zdania oraz wykorzystywania repertuaru schematów składniowych, jakich dostarcza swym użytkownikom polszczyzna, ale także umiejętność operowania związkami frazeologicznymi, słowami i ich znaczeniem. Okazało się, iż deficytami w zakresie świadomości językowej spowodowanymi brakami wiedzy o nim samym dotknięci są m.in. również kandydaci na studentów polonistyki utrzymujący np., iż rzeczowniki odmieniają się przez osoby (zapewne na zasadzie skojarzenia z pojęciem nazw osobowych).

Na tle zarysowanego kontekstu należy z zadowoleniem powitać zjawisko, że z roku na rok przybywa zwolenników przywrócenia w szkole do łask wiedzy o języku. Upominają się oni, aby tzw. kształcenie językowe, nazywane nauką o języku, było nią nie tylko z nazwy. Konsekwentnie wspierają polonistów nauczyciele języków obcych. Na razie można mówić o propozycjach i zapowiedziach, a także o wprowadzeniu z powrotem wiedzy o języku jako takim w sposób pośredni, umieszczając w dokumentach programowych zapisy o potrzebie rozwijania u uczniów tzw. świadomości językowej. Proces ten wymaga zaś podbudowania informacjami o cechach i składnikach systemu oraz możliwościach, jakie dzięki ich swoistości ma uczestnik aktu komunikacyjnego oraz autor i interpretator tekstu. Traktują więc owe wiadomości funkcjonalnie i pragmatycznie, z położeniem akcentu na to, by zostały one następnie „użyte”. Ma to więc być nauka o języku stosowana w celu doskonalenia jego użycia. Naprzeciw takim

stanowiskom wychodzi oficjalnie akceptowana „tekstocentryczna” koncepcja kształcenia językowego. Propagowali ją m.in. twórcy do niedawna obowiązującej Podstawy Programowej, a najnowszy dokument o funkcji regulacyjnej jej nie unieważnił. Niesie ona ze sobą dodatkowe korzyści, a mianowicie sprzyja integrowaniu owego kształcenia z kształceniem literackim w ramach tej samej lekcji o wspólnym temacie, wypełnionej pracą nad lekturą.

Powrót do „gramatyki” nie oznacza odejścia od doskonalenia sprawności językowej, lecz jedynie przywrócenie zaburzonej równowagi pomiędzy wiedzą a umiejętnościami. Nie chodzi też o to, aby dydaktyka języka ojczystego realizowała ten sam model jego poznawania, jaki wypracowała dydaktyka nauczania języków obcych. W przypadku rodzimych nosicieli polszczyzny nie ma potrzeby nauczania ich m.in. paradygmatów fleksyjnych. Wystarczy, jeżeli uświadomią sobie oni istnienie schematów i reguł odmiany, zwróciwszy uwagę na tzw. wyjątki czy przypadki wątpliwe, po to, aby uniknąć wykolejeń systemowych. Natomiast zaznajomienie się z funkcjami wyrazów w zdaniu oraz z modelami składniowymi będzie łącznie z bogatym zasobem słownictwa przekładać się na logiczność i przejrzystość stylu tworzonych wypowiedzi dostosowanego do ich zawartości, intencji oraz formy gatunkowej. Nabycie owej świadomości należy traktować także jako warunek konieczny doskonalenia rozmaitych, regulowanych normą komunikacyjną użyc języka. Określa ona ich adekwatność w stosunku do sytuacji, m.in. zasadność posłużenia się określonym wariantem polszczyzny w trakcie konkretnej interakcji. Spełnienia tego warunku wymaga również przechodzenie uczniów z kodu ograniczonego na rozwinięty.

Szczególną rolę może odegrać wiedza o języku w kształceniu literackim. Musi ona stanowić konieczny składnik warsztatu sprawnego analityka i interpretatora tekstu, jakim staje się uczeń, przyjmując postawę badacza. W języku utworu odkryje on nie tylko sposób kreowania bohaterów, budowania obrazów czy przedstawiania działań. Znajdzie tutaj także wykładniki formy gatunkowej – wzięwszy pod uwagę dominacje określonych struktur językowo-informacyjnych – a nawet operatory podjętej przez pisarza próby tzw. przekładu intersemiotycznego (za przykład może posłużyć jedna z części poematu K.I. Gałczyńskiego pt. *Niobe*, zawierająca rozmowę z Chopinem utrzymaną w metrum i w rytmie mazurka).

Obserwacja zachowań językowych współczesnych Polaków dostarcza także innych niż ściśle pragmatyczne, eksponujących aspekt sprawnościowy argumentów na rzecz wzmocnienia pozycji wiedzy o języku w ramach

edukacji szkolnej. Nawiązują one do podstawowej funkcji języka, do której pełnienia w ogóle powstał, czyli do porozumiewania się. Nie tylko specjalistów, a więc lingwistów oraz nauczycieli, lecz oprócz nich wszystkich miłośników pięknej i starannej polszczyzny niepokoją bowiem sygnały, iż często służy on celom wprost przeciwnym. Staje się mianowicie narzędziem w walce na słowa. Jest ona prowadzona nie dla udowodnienia własnych racji, nie po to, by z partnera będącego oponentem uczynić stronnika i sprzymierzeńca, uzyskać jego przychylność, zjednać go do działania we wspólnym interesie, lecz by go zniszczyć. Traktuje się go więc jako przeciwnika, a nawet wroga. Jako takiego trzeba go skutecznie wyeliminować z gry, okazując mu nie wspierające porozumienie uprzejmość i życzliwość, lecz lekceważenie i wzgardę. Skuteczność osiągana uciekaniem się do obrażania, poniżenia i groźby często towarzyszy sprzeniewierzeniu się wspomnianej prymarnej i podstawowej roli języka, która polega na służeniu wspólnemu dobru. Dobrem jest również sam język i używanie go w celu czynienia zła jest nie tylko wynaturzeniem, lecz moralnie nagannym nadużyciem, naruszeniem jego godności.

Obowiązkiem szkoły jest zapobiegać wymienionym zjawiskom. W jej stronę spoglądają nie tylko obrońcy i miłośnicy pięknej polszczyzny. Czy nią to także jej użytkownicy, którzy sami przyczynili się do degradacji procesów komunikacyjnych, bądź osobiście w nich uczestnicząc, bądź przyzwalając na naruszanie normy etycznej przez inne osoby, nie protestując – m.in. przez odmówienie uczestnictwa w interakcji lub jej przerwanie – przeciwko tzw. mowie nienawiści, agresji słownej, wywieraniu przez język przemocy. Nie ulega wątpliwości, iż w obrębie szkolnego kształcenia językowego rysuje się trzeci – poza problematyką związaną z nabywaniem wiedzy i doskonaleniem sprawności – obszar zainteresowań. Jest nim etyka słowa, etyka komunikacji. Staje się on ważny, ponieważ pomiędzy językiem a jego użyciem, czyli tzw. zachowaniem językowym, istnieje więź przyczynowo-skutkowa o charakterze sprzężenia zwrotnego. Nie tylko zapośrednicza i wyraża prymarne w stosunku do siebie myśli i intencje, ale jako tworzywo wypowiedzi może generować reakcje niewerbalne. Wspomniana etyka słowa przekłada się wtedy na etykę czynu. Nie brak przykładów ilustrujących dokonywanie się sygnalizowanego procesu i jego następstwa.

Chociaż wymienione negatywne zjawiska w obrębie społecznego obcowania za pośrednictwem języka nie wynikają z jego natury, to niewątpliwie można dopatrywać się w ich genezie także językowych elementów.

Nie ma np. błędu we wnioskowaniu, iż rozpowszechnienie się polszczyzny potocznej wypierającej jej wariant staranny z sytuacji tzw. oficjalnych, z urzędu, szkoły, polityki, mediów, w których zgodnie z zasadami kultury języka był obligatoryjny, w jakimś stopniu zaciera granice między stosownością a niestosownością określonych zachowań językowych, użycia określonych słów i wyrażań. Sięganie po tę odmianę niesie ze sobą ryzyko, iż stając się operatorem neutralizacji oficjalności, skracając dystans pomiędzy partnerami interakcji, będzie ich usposabiał do rezygnacji z przestrzegania reguł grzeczności oraz zasad etykiety językowej. Łatwo wtedy przekroczyć granicę między poufałością a brakiem szacunku, między traktowaniem familiarnym a nacechowanym brakiem szacunku. Obserwacja dostarcza dowodów na to, że nie mamy tutaj do czynienia jedynie z niebezpieczeństwem potencjalnym. Niepostrzeżenie staje się ono faktem. Transformacja ta wymyka się spod kontroli.

Dlatego szkolna edukacja językowa musi być nie tylko procesem dydaktycznym, lecz także wychowawczym, wspartym na podstawach etycznych i aksjologicznych. Funkcjonalizacji nabywanej wiedzy językowej umocowanej zarówno w opisie struktury języka, jak i teorii komunikacji oraz pragmalingwistyce służy stawianie pytań: jaki jest język (jego budowa, składniki)? Jakie korzyści z jego cech może mieć użytkownik jako nadawca, odbiorca, autor tekstów. Tekstocentryczne podejście do owej wiedzy każe pytać także o to, jakie informacje zawiera dana wypowiedź oraz z jakiego tworzywa została utkana, a także jakie są językowe wykładniki funkcji wpisanych w ów komunikat oraz jego forma gatunkowa. Jeżeli wypowiedź ma charakter mówiony, trzeba zwracać uwagę na składniki warstwy brzmieniowej: tempo mówienia i jego zmiany, operowanie siłą głosu i jego rejestrami, intonacje zdań, akcenty logiczne, pauzy, rytmiczności (np. w utworach poetyckich, onomatopeje). Uwzględnienie etycznego wymiaru edukacji językowej wymaga formułowania dodatkowych pytań, a mianowicie, czy dane zachowanie językowe wpisuje się w obszar dobra, a także, czy wolno – nie przechodząc do obszaru zła – wszystkie potencjalne możliwości środków językowych, np. wulgaryzmów, przekleństw, czasowników i struktur zdaniowych wyrażających rozkazy i żądania, form wypowiedzi, w ramach danej interakcji wykorzystać.

Obok kategorii *wiedza* i *umiejętność* musi zatem pojawić się pojęcie *wartość* oraz refleksja, jak należy ją zapośredniczać w języku, dając dowód, iż jest przez jego użytkownika uznawana i praktykowana w społecznym obcowaniu. Zdolność dokonywania aktu aksjologicznego należy uznać

za integralny składnik nabywanych przez uczniów kompetencji. Trzeba wpoić im na nowo prawdę o znaczeniu porozumiewania się, po to, by wspomniane obcowanie skutkowało dobrostanem. Powinni poprzez obserwację i analizę trafnie przywołanych przykładów zapośredniczonych w języku odrzucić pokusę przeciwstawiania sobie skuteczności i etyczności komunikacji. Cechy te nie stoją bowiem wobec siebie w opozycji. Przeciwnie. Zadbanie o to, aby współlistniały, daje szansę synergii, a więc przybliża i uprawdopodabnia sukces komunikacyjny. Stąd tak ważny staje się podbudowany wiedzą, celowy i świadomy dobór określonych środków językowych konstytuujących płaszczyznę wyrażania danego komunikatu, po to, aby służyły porozumiewaniu, a nie walce, przekonywaniu, a nie pokonywaniu, szanowaniu, a nie naruszaniu godności partnera. Należy przekonać ich o negatywnych skutkach nadużywania języka w celu eskalacji konfliktów wyczerpujących niezbędną dla rozwoju energię i kreatywność.

Za ostateczną konkluzję mógłby być uznany temat, a zarazem punkt wyjścia rozważań. Niech jej uzupełnieniem będzie następujący wniosek: bez zapewnienia uczniom rzetelnej i sfunkcjonalizowanej wiedzy o języku nie uda się szkole wychować jego sprawnych użytkowników i miłośników. A przecież takie właśnie są jej zadania.

BIBLIOGRAFIA

- Jaworski, M. 1978. *Metodyka nauki o języku*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Klemensiewicz, Z. 1929. *Dydaktyka nauki o języku ojczystym. Zasady i zagadnienia*. Warszawa/Lwów: Książnica-Atlas.
- Klemensiewicz, Z. 1959. *Wybrane zagadnienia metodyczne z zakresu nauczania gramatyki*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Kowalikowa, J. 2004. Kształcenie językowe. Teoria dla praktyki. W: A. Janus-Sitarz (red.). *Polonista w szkole: podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, 85–135.
- Kowalikowa, J. 2014a. Wiecznie aktualne problemy dydaktyki języka polskiego. W: D. Krzyżyk i B. Niesporek-Szamburska (red.). *Językowe, literackie i kulturowe ścieżki edukacji polonistycznej (tradycja i współczesność)*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 271–290.
- Kowalikowa, J. 2014b. Myśląc o edukacji językowej. W: P. Żmigrodzki i S. Przęczek (red.). *Bogactwo współczesnej polszczyzny*. Kraków: Towarzystwo Miłośników Języka Polskiego, 111–124.

- Kowalikowa, J. 2018. Refleksje podsumowujące na stulecie kształcenia językowego w odrodzonej polskiej szkole. W: A. Janus-Sitarz i A. Kania (red.). *Historia najnowsza w literaturze i kulturze a edukacja polonistyczna*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, 359–382.
- Kowalikowa, J. 2019. Długie trwanie dydaktyki języka polskiego według Zenona Klemensiewicza. *LingVaria* XIV(2): 277–288.
- Szober, S. 1923. *Zasady nauczania języka polskiego w zakresie szkoły powszechnej i gimnazjum niższego*. Lwów/Warszawa: Książnica Polskiego Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych.
- Szober, S. 1939. *Język a człowiek i naród*. Lwów: Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych.
- Szymańska, M. 2016. *Między nauką o języku a rozwijaniem języka: koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Tokarski, J. 1966. *Gramatyka w szkole: podstawowe zagadnienia metodyki*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Tokarski, J. 1967. *Z pogranicza metodyki i językoznawstwa*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Wieczorkiewicz, B. (red.). 1964. *Wybór prac z metodyki nauczania języka polskiego*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Zbróg, P. 2005. *Wojna o kształcenie językowe*. Kielce: MAC Edukacja.